

O PROFESSOR UNIVERSITÁRIO COMO PESQUISADOR EM AÇÃO

The professor as a researcher in action

Vera Maria Brito Malucelli¹

Resumo

Este artigo aborda as questões que envolvem a formação do professor universitário como pesquisador em ação e a necessidade de se chegar à melhoria do ensino pela reformulação dos currículos. Neste contexto, é feita uma reflexão sobre a separação entre a pesquisa e a prática e a supervalorização do papel do pesquisador, o que tem se refletido nos currículos dos cursos que formam os profissionais da educação, especialmente os de Biologia. A intenção deste artigo é o de analisar criticamente a separação entre pesquisa e a prática e aprofundar a discussão de como transformar o professor universitário em pesquisador de sua prática.

Palavras-chave: Professor, pesquisador em ação, formação de professores, currículo, construção do conhecimento.

Abstract

This article will approach the questions that involve the formation of the professor as researcher in action; the necessity of if arriving the improvement of education, for the reformularization of the curriculum. In this context will be done a reflection about the separation between the research and practical and the super valuation of researcher's role that has been reflected in the curriculum of the courses that form the professionals of the education, especially of Biology. The intention of this article is a critical analysis of the separation between research and the practical and to make a profound study of a discussion of transforming the professional of education into researcher of his practical.

Keywords: Professor; Researcher in action; Formation of Professors; Resume; Construction of the knowledge.

¹ Pontifícia Universidade Católica do Paraná, CTCH, Departamento de Educação.
Rua Imaculada Conceição, 1155 Prado Velho, Curitiba, Paraná. CEP 80215 – 901
vecelli@uol.com.br

Introdução

O chamado “conhecimento profissional” é usualmente visto como de pouca utilidade prática, talvez em decorrência da lacuna cada vez maior entre pensamento e ação, teoria e prática, academia e vida quotidiana. As fontes dessa lacuna costumam ser situadas nas visões de ciência e de profissão presentes na racionalidade técnica derivada do positivismo, com base na qual o conhecimento prático passa a profissional quando se fundamenta em resultado da pesquisa científica. Nessa perspectiva, caberia aos pesquisadores, por um lado, fornecer à ciência as técnicas dela derivadas, para o diagnóstico e a solução dos problemas da prática. Por outro lado, seríamos professores os responsáveis por fornecer aos pesquisadores os problemas a serem pesquisados e os testes da utilidade dos resultados da pesquisa (1).

A conseqüência desta visão é a separação entre pesquisa e prática, bem como a supervalorização do papel do pesquisador. Nos currículos dos cursos que formam os professores, essa separação se reflete no predomínio e na precedência temporal do ensaio dos conhecimentos teóricos em relação aos conhecimentos práticos.

Além de apresentar uma visão distorcida da relação entre teoria e prática, essa perspectiva falha ao centrar a prática do professor na solução, em vez de centrá-la na estruturação de problemas (processo que não pode ser visto como apenas técnico). Falha, ainda, por não considerar que, depois de estruturado o problema, se ele se revelar único ou instável, sua solução pode fugir aos cânones de aplicação (1).

Para que o professor possa, nesses casos, estruturar o problema e pensar possíveis soluções, Schön (2) propõe a prática reflexiva, transformando esse profissional em pesquisador de sua prática. Em recente artigo, Schön aprofunda a discussão, discriminando os componentes da prática reflexiva: conhecimento-em-ação, reflexão-em-ação e conversa reflexiva-com-a-situação.

O conhecimento-em-ação é o conhecimento constituído no desempenho das rotinas diárias e revelado nesse mesmo desempenho. É um conhecimento não problemático, instintivo, intuitivo, que flui na ação. É, em grande parte, um conhecimento tácito. Por outro lado, afirma Schön (2), pode-se aprender a observá-lo, a refletir sobre ele, a descrevê-lo e a testar a correção das descrições.

A reflexão-em-ação processa-se no decorrer dela e não se vale sempre de palavras. No ensino, ocorre, por exemplo, quando se interrompe a ação para se dar conta de perguntas ou atitudes inesperadas do aluno. Corresponde, portanto, a uma investigação efêmera, que emerge e desaparece rapidamente, dando lugar a outro novo evento, mas deixando em seu rastro uma visão talvez mais clara da situação.

Na conversa reflexiva-com-a-situação, o investigador, em transação com os materiais contextuais e os demais atores, surpreende-se com algum obstáculo que o perturba e provoca incerteza. O investigador busca, então, refletir e transformar a situação, de modo a eliminar a incerteza.

Para o professor, refletir sobre o conhecimento-em-ação e a reflexão-em-ação envolve “parar e pensar”. Representa o processo de entrar em contato com *insights* momentâneos que surgem em meio à ação. Envolve procurar entender como algo “funcionou”, revendo e tentando descrever e analisar o que foi feito. A conversa-reflexiva-com-a-situação, por sua vez, dá margem a uma descoberta, a um projeto ou *design* ou a formas híbridas que combinem os dois.

Segundo Schön (2), contribui para transformar o processo de ensino e de aprendizagem em um processo de colaboração, em um diálogo no qual professores e alunos assumem o papel de *designers*, investigam o material disponível, planejam o esquema da situação e propõem possíveis soluções. Em resumo, a conversa-reflexiva-com-a-situação permite aos atores repensar a compreensão do que ocorre, refletir sobre suas perspectivas e procurar comunicá-las.

É de fundamental importância incentivar o professor a tornar-se pesquisador de sua prática, argumentando-se que essa atitude acentua o seu compromisso com o avanço do conhecimento e com seu aperfeiçoamento profissional, completando a lacuna que se pensa existir na idéia do professor como intelectual transformador.

Assim se realça, também, a necessidade de se considerar o papel que os professores dos cursos de licenciatura devem desempenhar nesse enfoque. Baseando-se em Schön (2), sugere-se, em primeiro lugar, que os professores universitários, orientados por uma concepção de

prática docente como contexto produtor e não apenas consumidor de conhecimentos, colaborem com os futuros professores em estudos e os ajudem a refletir sobre seus processos de ensino e de aprendizagem, estimulando-os a investigar seus desempenhos ou a participar de pesquisas já em andamento. Recomenda-se, em segundo lugar, que desenvolvam ambientes e materiais instrucionais que favoreçam a reflexão do futuro professor.

Para ajudar de fato o estudante a transformar-se em um pesquisador-em-ação, o professor que forma professores precisa tornar-se ele próprio também um pesquisador-em-ação. Isso requer a ampliação da idéia de pesquisa, de forma a incluir nesse rótulo a investigação disciplinada e reflexiva sobre a prática. Em outras palavras, sugere-se que o formador de professores produza conhecimento, fundamentalmente, a partir de engajamento na investigação reflexiva de sua própria prática. Destaca-se, ainda, a importância de se socializar esse conhecimento. Com isso, argumenta-se que essa socialização tanto pode contribuir para aperfeiçoar as práticas da formação de professores em geral, como para promover, junto à comunidade nela envolvida, o reconhecimento da legitimidade e do valor da investigação reflexiva como forma de pesquisa.

Destaca-se, ainda, a afirmativa de Freitas (3) de que a resolução de parte dos problemas da formação do professor não carece de esforço teórico excepcional, mas sim de “vontade política”. O referido autor acrescenta, contudo, que não se trata apenas da vontade de algumas pessoas, trata-se de circunstâncias que impedem o desenvolvimento de certos projetos e a implementação de certas idéias e teorias. Concordando com esse ponto de vista, enfatiza-se que as mudanças na licenciatura que se fazem necessárias não podem ser pensadas sem referência a uma política mais ampla na qual educação e professor recebam outro tratamento. Assim, destaca-se a necessidade de não se dissociar a reflexão teórica sobre currículo e sobre formação do professor, na luta pela transformação das circunstâncias que vêm impedindo que idéias e teorias já formuladas se materializem nas salas de aula de nossas escolas e universidades.

É no contexto desse quadro de referência que a discussão sobre o papel das disciplinas pedagógicas no processo de formação dos

professores de Biologia nos remete de imediato à questão da organização das universidades, divididas em institutos e faculdades, manifestação da fragmentação do conhecimento, da separação entre teoria e prática, entre trabalho manual e intelectual, entre concepção e execução: os institutos geram conhecimento e as faculdades os aplicam, os institutos dizem “o que ensinar” e a Faculdade de Educação o “como ensinar”.

Assim, a cisão entre concepção e execução no processo de trabalho, própria do capitalismo, afeta em particular a organização do currículo das escolas e universidades, dividido entre disciplinas teóricas e práticas. A separação entre os dois elementos constitutivos do trabalho humano – teoria e prática – determina a maneira como se concebe e se produz o conhecimento no interior dos cursos de formação de professores. A estrutura curricular de nossos cursos reproduz esta forma de organizar e conceber o processo de conhecimento: primeiro a teoria e depois a prática. Isso revela uma concepção de conhecimento como algo dado, pronto e acabado, que separa o sujeito que conhece do objeto a conhecer.

O Currículo do Ensino Superior e a Construção do Conhecimento

Na segunda parte deste artigo, serão apresentadas, de forma sintética, algumas reflexões sobre o currículo do Ensino Superior e a construção do conhecimento.

A prática tem sido eivada de contradições quando se aborda a questão. Por um lado, como nunca, tenta-se, pela reformulação de currículos, chegar à melhoria do ensino. Há casos, em muitas Instituições, de cursos que não chegam a concluir o ciclo curricular com uma turma e já introduzem alterações, visando a sua melhoria. Por outro lado, há pouca reflexão sobre as causas desses problemas. Quase nada se pesquisa sistematicamente e, portanto, há pequena produção científica a respeito.

Numa abordagem preliminar sobre esse tema, primeiramente, buscar-se-á localizar algumas possíveis causas da constante insatisfação com a organização curricular do ensino superior. A seguir, serão abordados alguns aspectos que podem estar subjacentes às causas deste fenômeno: aprofundadas.

Por que os currículos não satisfazem?

Quem convive no cotidiano universitário sabe que há um grande afã em relação à necessidade de mudança curricular nesse âmbito. Se a relação entre básico e profissional é pequena, se o ensino teórico nada tem a ver com a prática, se a interdisciplinaridade é utopia, se as aulas são cansativas e reprodutivas, se um professor retornou do mestrado ou doutorado com uma nova especialidade, se a computação é a nova necessidade da década, muda-se o currículo.

Inúmeras reuniões, discussões e estudos são feitos, e, em geral, redundam numa nova reorganização de disciplinas, quase sempre aumentando o número de horas de carga total e propondo a inclusão de novos enfoques teóricos. Na melhor das hipóteses, para se chegar a esse ponto, usam-se pesquisas com egressos, ouve-se “o mercado de trabalho, auscultam-se especialistas, indaga-se sobre a prática de outras instituições, recuperam-se experiências do passado, dentre outras práticas”. E lá vão os envolvidos no processo, cheios de esperança, experimentar o “novo currículo”, na expectativa de que ele resolva os principais problemas na área.

Passa-se um ano com um adequado nível de satisfação e entusiasmo. Ao desenrolar do segundo ano, começa-se a observar que há falhas na proposta, que as condições previstas não se concretizavam e que as melhorias, quando passam a existir, não são tão significativas como se esperava. Neste ponto, recomeça-se o ciclo. Ocorre que os desgastes da mudança frustrada arrefecem o ânimo dos entusiastas e alimentam a descrença e a resistência dos acomodados e a tão almejada melhoria da qualidade do ensino mais uma vez se esvai.

Parece que está na hora de investigar esse fenômeno. Não porque se tenha a pretensão de achar que se vai chegar a um modelo único, pronto e acabado, mas porque se precisa dar conta de uma tarefa de alta responsabilidade social, extremamente cara para a sociedade brasileira e fundamental para a construção da universidade desejada.

Quais as causas e conseqüências desse fenômeno?

São inúmeras as afirmativas de que a indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão é a pedra angular do ensino superior, o

marco de qualidade que caracteriza o fazer universitário de qualidade, especialmente no que se refere à formação do educador. Entretanto, entende-se que esta indissociabilidade ocorra por meio de um esforço intencional, dirigido e consciente, pois requer mudança de concepção pedagógica e pressupõe alteração da prática cotidiana.

Neste sentido, o ponto de partida para chegar a essa condição seja a compreensão de sua natureza. Indissociabilidade é uma palavra forte. Não se pode traduzir, simplesmente, pela idéia de que ela ocorra quando alguém (em geral o professor) realiza as três atividades separadamente. Indissociável é característica de algo que é uno, em que não se podem distinguir partes (unitário), acontecendo de maneira global, no interior do ato pedagógico.

Essa concepção leva à reflexão de que o ensino só será indissociável da pesquisa e extensão quando for construído um novo paradigma de ensinar e aprender na universidade. Nesse caso, o aluno deve ser o ator principal da ação e é nele que deverá acontecer o processo indissociável.

Como levar adiante a indissociabilidade num ensino tradicionalmente reprodutivo? É possível a indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão, partindo da organização curricular que atualmente se tem?

Acredita-se que não. Esta posição será demonstrada com os argumentos que se seguem:

a) é fundamental reconhecer que a lógica da organização dos atuais currículos baseia-se na concepção positivista da ciência. Eles partem do geral para o específico, do abstrato para o concreto, do teórico para o prático, do básico para o profissionalizante. O pressuposto, neste modelo, é de que primeiro o aluno tem de aprender os conteúdos gerais (absorvendo o conhecimento já produzido), para depois tentar aplicar ou reconhecer a aplicação desses conteúdos na realidade. Ora, como é da prática que surgem as indagações e como é destas que tem origem a investigação, o próprio modelo já induz a que, na melhor das hipóteses, o aluno só poderá estabelecer relações entre conhecimento acadêmico e realidade, no final dos cursos, quando se aproxima da prática profissional.

O referido modelo tem acarretado muitos problemas. Quando está nos estudos iniciais, o aluno não encontra significado para a aprendizagem, porque não consegue relacioná-lo em sua

aplicação. Em geral, a aprendizagem nessa fase localiza-se, prioritariamente, em nível de memória, sendo facilmente esquecida pelo educando. Os conteúdos ficam fracionados, descontextualizados, desproblematizados. E sem problemas, sem questões, não há estímulo para o raciocínio produtivo. Na organização atual dos currículos, de forma otimista, poder-se-ia dizer que, no final dos cursos, quando o aluno é colocado frente aos problemas da prática, poderia chegar à pesquisa. Mas não é isso que afirma a Constituição Brasileira, quando caracteriza o ensino universitário como indissociável da pesquisa e da extensão. Portanto, não pode ser essa a concepção curricular que levará à consecução desse intento. Se há uma concepção de “ensino indissociável da pesquisa e da extensão” e a nossa prática é diferente dessa proposta, é porque há um outro paradigma de ensinar e aprender que se contrapõe a ela. Com isso, quer afirmar-se que, por trás dessas concepções, há uma perspectiva conceitual de ensino e aprendizagem.

O ensino reprodutivo dá ênfase à repetição e à memória. Nele, o aluno é induzido a não questionar, a perseguir um único caminho para aprender, a repetir o professor e o livro. Os métodos privilegiam a concepção de que o professor é a principal fonte de informação e que pela palavra passa aos estudantes o estoque que acumulou. Não há lugar para a dúvida nesse paradigma de ensino e sim, prática das certezas, da resposta única, da estrutura do saber acabado, descontextualizado e a-histórico. Em geral, o professor passa aos seus alunos uma síntese do conhecimento que ele próprio organizou ou reproduziu de outra fonte. Esse modelo está de tal modo arraigado na cultura brasileira que os professores são formados para serem “seguros” e se sentem desconfortáveis quando não têm todas as respostas para dar aos alunos. Aliás, os próprios alunos trazem a expectativa de que esse é o comportamento adequado ao professor.

O que pode ser feito diante desse fenômeno?

A concepção de ensino que envolve a pesquisa e a extensão se contrapõe a todas essas práticas. Baseia-se em procedimentos que mais fazem perguntas do que dão respostas. Privilegia a análise sobre a síntese. Entende que aprender não

é estar em atitude contemplativa ou absorvente frente aos dados culturais da sociedade, mas sim estar envolvido na interpretação e produção desses dados. Valoriza a ação, a reflexão crítica, a curiosidade, o questionamento exigente, a inquietação e a incerteza, características básicas do sujeito cognoscente. Parte da realidade para problematizar o conhecimento. A pesquisa e a extensão, nessa perspectiva, passam a ter sentido especial, pois envolvem o professor e o aluno na tarefa de investigar e analisar o seu próprio mundo.

Unir ensino, pesquisa e extensão significa caminhar para que a educação seja realmente integrada, envolvendo alunos e professores numa criação do conhecimento comumente partilhado com um intuito de que a realidade seja apreendida e não somente reproduzida. É o ensino que se faz com a pesquisa, podendo ser a extensão o ponto de partida ou de chegada da produção do conhecimento.

Já existem experiências inovadoras que estão adotando currículos reduzidos, chegando às vezes a adotar o mínimo proposto pelo Conselho Federal de Educação. Não para empobrecê-los, mas para que gravitem, em torno deles, inúmeros projetos e atividades de pesquisa e extensão, em que alunos e professores interagem continuamente. Ao final de seus cursos, os históricos escolares desses alunos registram toda a sua vida acadêmica, incluindo as ações em questão.

Essa prática pode auxiliar na ressignificação do papel do aluno e do professor. Em vez de gastar a maior parte do seu tempo transmitindo conhecimento, correndo o risco de se tornar um robotizado “repetidor” de aulas, o professor tem mais tempo para a investigação que tem origem e se destina à prática, social e profissional. Nessa perspectiva, valoriza-se também a aula como um momento produtivo de interação entre o professor e o aluno, na qual a intervenção do primeiro é fundamental para a orientação da aprendizagem do segundo. A aula passa a ser um momento coletivo privilegiado e retoma a sua verdadeira função pedagógica.

A não caminhar por esse rumo, em futuro muito próximo, este professor repetidor poderá ser substituído “com eficiência” pela tecnologia, sob a concepção de que seria muito mais produtivo e econômico usar os meios eletrônicos de comunicação de massa. Nada justifica um aluno gastar tempo e recursos para se deslocar até o espaço

universitário, a fim de ouvir uma informação a que facilmente teria acesso, e até de forma mais completa e fidedigna, por meio do livro, da televisão ou do computador.

Nesta perspectiva, faz-se necessário rever a estrutura e a natureza dos currículos dos cursos superiores e dos cursos de formação do professor universitário a partir do entendimento do processo de construção do conhecimento e da relação entre a teoria e a prática cognoscente.

Os pontos aqui levantados, fruto da reflexão e da pesquisa sobre formação dos professores no contexto dos cursos de Biologia, parece que precisam ser considerados com algum cuidado por todos aqueles que se preocupam e que pretendem agir sobre este problema.

Tem-se uma estrutura universitária que se organiza propedeuticamente, ou seja, toda a estrutura de graduação está montada sobre uma concepção curricular. Essa concepção traz implícita uma noção de teoria e prática que aponta para o seguinte: primeiro, é necessário “dar” a teoria, para que depois esta seja aplicada às situações práticas. Os cursos começam com a teoria e depois vão passando para a prática. Alguns nem chegam a ela, ficam na promessa. Não conseguem dar conta disso. Teoria e prática tornam-se, então, dicotomizadas, estão separadas, desarticuladas no interior dos cursos de formação de educadores.

Portanto, espera-se que a formação dos professores de Biologia seja assumida pela estrutura geral do respectivo curso, e não se fragmentada em disciplinas isoladas. Espera-se, ainda, que esta formação seja permanentemente questionada pelos acadêmicos, com a constituição de espaços de reflexão sobre as questões pedagógicas, no contexto dos cursos.

Referências

1. Santos MSA. Metodologia de resolução de problemas com atividade de investigação: um instrumento de mudança didática. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 1993.
2. Schön DA. Formar professores como profissionais reflexivos. In: Nóvoa, Antonio. Os professores e a sua formação. Lisboa: D. Quixote, p. 77-9, 1992. (Temas de Educação, 2).
3. Freitas LC de. Em direção a uma política para a formação de professores. Em Aberto Brasília: MEC/INEP 1992; 12(54): 3-22.

Recebido em / *Received*: August 17, 2005.

Revisado em / *Revised*: September 12, 2005.

Aceito em / *Accepted*: October 6, 2005.